

Forum 6: Professionalität und Fortbildung

Moderation: Prof. Dr. Behrmann

Aus: Wiltrud Gieseke/Joachim Ludwig (Hrsg.): Hans Tietgens. Ein Leben für die Erwachsenenbildung. Theoretiker und Gestalter in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts. Dokumentation des Kolloquiums am 23.10.2009 an der Humboldt-Universität zu Berlin. Berlin: HU-Berlin, 2011 (Erwachsenenpädagogischer Report; Bd. 16)

Intermediäre Begleitforschung – Relationalität von Reflexivität und Performanz im Zuge der Entwicklung erwachsenenpädagogischer Professionalität

Detlef Behrmann

Hans Tietgens weist in seinen Aufsätzen „Zur Verschränkung von Fortbildung und Forschung“ (1987) und „Professionalität für die Erwachsenenbildung“ (1988) auf die Herausforderung hin, Vermittlungsperspektiven zwischen Wissenschaft und Praxis zu eröffnen, die der Förderung der Professionalität der Erwachsenenbildung dienen. Aus unterschiedlichen Deutungen wie institutionellen Rückbindungen, respektive der Verschiedenheit der jeweiligen Wissenskonstruktionen der Akteure und ihrer primären Handlungskontexte, resultieren nicht selten strukturelle Spannungen und erfahrbare Ambivalenzen im Vermittlungsprozess. Diesbezüglich konzeptionelle Impulse für eine angemessene Förderung von Professionalität im relationalen Entwicklungsverhältnis zwischen Wissenschaft und Praxis im Zuge einer intermediären Begleitforschung zu geben, wird ebenso aus Tietgens' Sicht wie aus exemplarischen Perspektiven der aktuellen Erwachsenenbildungswissenschaft skizziert.

1. Professionalität

„Professionalität heißt, auf eine Kurzformel gebracht, die Fähigkeit nutzen zu können, breit gelagerte, wissenschaftlich vertiefte und damit vielfältige abstrahierte Erkenntnisse in konkreten Situationen angemessen anwenden zu können“ (Tietgens 1988, S. 37).

Unbenommen der ebenso relevanten Verberuflichung des Handlungsfeldes der Erwachsenenbildung als Ausdruck von gesellschaftlich anerkannter Professionalität (vgl. Tietgens 1988, S. 33-37) spiegelt sich die von Tietgens genannte Auffassung auch im Verständnis wider, dass „Professionen (...) Tätigkeits- und Fähigkeitsbündelungen (sind), die einen hohen Grad an Verwissenschaftlichung, sozialer Orientierung und Dienstgesinnung aufweisen“ und dabei „über hohe wissenschaftliche Standards verfügen“ (Gieseke 1999, S. 420).

Der Standard einer Profession lässt sich dabei (u.a.) sowohl über die Aus- als auch die Fortbildung gewährleisten. Im Hinblick auf den wissenschaftlichen Standard kommt es im Zuge der Fortbildung auf die Gestaltung des „Wissenschaftstransfers“ (Tietgens 1987, S. 7) und ein ständig zu aktualisierendes „Hintergrundwissen, das der Verstehenshilfe dient“ (Tietgens 1988, S. 38), an.

Dies mag in einem ersten Zugriff auf den linearen Wissenstransfer von Wissenschaft auf Praxis zutreffend sein. Wenngleich dieser Wissenstransfer einerseits und ohne Zweifel erforderlich ist, scheint er dennoch im Hinblick auf umfassendere Perspektiven der Entwicklung von Professionalität zu kurz zu greifen. Denn Fortbildung ist nicht nur „der Ort, an dem Forschungsergebnisse weitergegeben werden“ (Tietgens 1987, S. 7), sondern auch „der Ort, an dem Forschungsfragen sinnvoll erarbeitet werden können“ (ebd., S. 8).

Dies zielt auf einen reflexiv und relational ausgerichteten Vermittlungsprozess zwischen Wissenschaft und Praxis, der sich über Fortbildung hinaus auch in eine variable „Form der Begleitforschung“ (ebd., S. 8) überführen lässt.

280

2. Relationalität

Im Hinblick darauf, dass Erwachsenenbildung immer ein „Ausdruck gesellschaftlichen Wandels“ (Schäffter 2001, S. 2) ist, ist die Erwachsenenbildung ständig auf das „Reflexivwerden sozialer Prozesse“ (Dewe 1995, S. 146) im Zuge des sich dynamisch vollziehenden gesellschaftlichen Wandels und der darin enthaltenen Anforderungen an Wissenschaft und Praxis verwiesen. Eine dem dynamischen gesellschaftlichen Wandel entsprechende Vermittlung zwischen Wissenschaft und Praxis bezieht sich im Zuge des Reflexivwerdens sozialer Prozesse gleichermaßen auf wissenschaftliche Erkenntnisse und praktische Erfahrungen sowie auf deren relational zu bestimmendes Entwicklungsverhältnis.

Das relationale Entwicklungsverhältnis lässt sich auf die „Perspektivenverschränkung“ (Tietgens 1987, S. 10) mittels einer „beiderseitigen Relevierungsübung für Berufskompetenz und Forschungspraxis“ (ebd., S. 12) kaprizieren. Die in Anlehnung an Perspektivverschränkungen zu erzielende „Relevierungsfähigkeit“ (Tietgens 1988, S. 40) basiert auf Relationalität. Relationalität „verweist auf die Überlegung, dass Phänomene nicht an sich, als Entitäten erfass- und beschreibbar sind, sondern dass sie (...) (sich) immer erst in Relation zu anderen Phänomenen entwickeln und somit nur relational verstehbar und deutbar sind“ (Werning 2010, S. 294).

Für die Praxis bedeutet dies, dass es um die Aneignung einer wissenschaftlich fundierten und ständig zu aktualisierenden „Wissenspräsenz“ (Tietgens 1988, S. 38) geht, die das „situative Zuordnen“ von Wissen „aus einem Repertoire der Möglichkeiten“ derart erlaubt, dass ein optional in Anspruch zu nehmendes reflexives Wissen letztlich „zu aufgabengerechten Konsequenzen führt“ (ebd., S. 40). Die der Berufskompetenz zugeschriebene Relevierungsfähigkeit ist dabei nicht ohne „Relationalisierungen“ zwischen „Berufserfahrung“, „Umfeldkenntnissen“ und „wissenschaftlich erarbeiteten Einsichten“ möglich (Tietgens 1988, S. 39 u. 40). Es gilt daher, eine erfahrungsbezogene, institutionell bedingte und nicht zuletzt durch persönliche Intuition bestimmte „Geistesgegenwart“ (ebd., S. 39) über das relationale Entwicklungsverhältnis zwischen Wissenschaft und Praxis aufzubrechen sowie in eine Professionalität fördernde „Abstraktionsphantasie und Transferkompetenz“ (ebd., S. 40) zu übersetzen.

Auf Seiten der Wissenschaft geht es hingegen in der Regel darum, dass „auf der Grundlage 'wissenschaftsimmanenter' Kriterien (...) aus einer externen Position heraus ein Teilaspekt des gesellschaftlichen Phänomens 'Erwachsenenbildung' zum Forschungsgegenstand erhoben (wird), der sich im Forschungsprozess über spezifische methodische Ansätze und Problemdefinitionen schließlich als wissenschaftlicher Gegenstand konstituiert“ (Schäffter 1997, S. 37). Der die wissenschaftlich fundierte und ständig zu aktualisierende Wissenspräsenz in der Erwachsenenbildungspraxis fördernde Fundus an Erkenntnissen, respektive wissenschaftlichem Wissen, wird demnach vor allem in „Distanz zur Bildungspraxis“ (ebd., S. 40) generiert. Im Zuge der „Bearbeitung exemplarischer Schlüsselsituationen der Weiterbildungspraxis, die nach theoretischer Reflexion verlangen“ (ebd., S. 39) ergibt sich indes die Herausforderung, den Wissenschafts-, respektive Wissenstransfer nicht nur möglichst zeitnah erfolgen zu lassen und transferorientiert zu gestalten. Vielmehr kristallisiert sich auch die Sichtweise heraus, dass „Forschung als gesellschaftliche Praxis immer auch zugleich soziale Interaktion mit dem Gegenstandsbereich ihrer Forschung ist“ (ebd., S. 41). Der Forschungsgegenstand konstituiert sich demgemäß erst im Zuge der reflexiven Auseinandersetzung zwischen Wissenschaft und Praxis und klärt sich im gemeinsam zu gestaltenden Forschungsprozess rekursiv und sukzessiv auf.

In beiden Fällen geht es darum, die Relationalität der jeweiligen Wissensdomänen sowie deren Anlehnung an die strukturellen Bedingungen des jeweiligen Entstehungskontextes von Wissen explizit im Blick zu haben und im Zeichen der Intermediarität auszubalancieren.

3. Intermediarität

Ein relationales Entwicklungsverhältnis zwischen Wissenschaft und Praxis wird insbesondere bedeutsam, wenn „(Selbst-)Beschreibungen moderner Gesellschaften um die Begriffe Ungewissheit, Nichtwissen, Unsicherheit und Risiko kreisen“ und „die virulente Kontingenz- und Ungewissheitsproblematik im pädagogischen – nunmehr erziehungswissenschaftlich disziplinierten – Denkraum anzugehen“ (Helsper/Hörster/Kade 2003, S. 7) ist. Zudem besteht die Tendenz, dass „mit der Verdichtung wissensgesellschaftlicher Entwicklungen (...) die Relevanz von (innovativem) Wissen nicht mehr allein von der Wissenschaft selbst definiert (wird), sondern auch von den jeweiligen Selektionskriterien der Anwender des Wissens“ (Brödel 2005, S. 120).

Der Ungewissheitsproblematik und dem polyvalenten Status der Wissenskonstruktion begegnet indes eine „interaktive Begleitforschung“ (Brödel 2005, S. 112). Bestehende Ansätze der Begleitforschung variieren zwar erheblich (vgl. Sloane 2007), suchen aber insgesamt nach der Neubestimmung eines relationalen Entwicklungsverhältnisses berücksichtigenden „field of practices“ (Schatzki 2001, S. 2), welches sich jenseits des herkömmlichen und beschränkend stilisierten Theorie-Praxis-Dualismus konstituiert (vgl. Schäffter 1997).

In der Erwachsenenbildungsforschung wird dieses neu zu bestimmende Feld z.B. als „lernender Forschungszusammenhang“ (Ludwig 2004, S. 103) oder auch als „koproduktive Praxis“ (Weber 2005, S. 129) bezeichnet. Ein entsprechend gestaltetes und „entwicklungsoffenes Setting“ (Brödel 2005, S. 105) der Begleitforschung kann dazu beitragen, „vermittelnde Perspektiven“ (Behrmann 2008, S. 660) zwischen individuell konstruierten Deutungen und institutionell präformierten Sichtweisen unterschiedlicher gesellschaftlicher Praxen zu eröffnen. Mithin geht es um die im Zuge der Begleitforschung zu berücksichtigenden „Prozesse des Kontextwechsels“ (Schäffter 1997, S. 33) in und zwischen Praxen und deren Praktiken, oder gar um die Konstituierung einer dezidiert eigenständigen „Praxis des Kontextwechsels“ (ebd., S. 33).

Diese Praxis des Kontextwechsels lässt sich intermediär, in einem Zwischenraum bzw. an der Schnittstelle zwischen Reflexivität und Performanz der Forschung sowie Reflexivität und Performanz der Bildungsarbeit in Forschungs- und Entwicklungsprojekten prinzipiell erfahrbar, beobachtbar, systematisierbar und damit als relationales Entwicklungsverhältnis bestimmbar machen.

In Anlehnung an Modelle des Wissensmanagements lässt sich die intermediäre Begleitforschung auf die Transformation individuellen und organisationalen Wissens sowie damit verbundene Konsequenzen für die Beobachtung, Analyse und Ausbalancierung von relational zu bestimmenden Entwicklungen fokussieren.

4. Wissenstransformation

Wissen als symbolisch repräsentierbare Sinnstruktur sowie als zeitliche, sachliche und soziale Schematisierung lebensweltlicher Verhältnisse (vgl. Oelkers/Tenorth 1991) ist im Hinblick auf die Praxis des Kontextwechsels auf individuell konstruierte Sinnstrukturen und auf Schematisierungen institutioneller bzw.

organisationaler Zusammenhänge im Bereich der Forschung, der Bildungsarbeit sowie an deren Schnittstelle zu beziehen.

Modelltheoretisch kommt es einer intermediären Begleitforschung bezüglich der individuellen Wissenstransformation darauf an, den zyklischen Übergang zwischen Konzept-, Planungs-, Handlungs- und Erfahrungswissen (vgl. Geißler 1994) ebenso gezielt herauszufordern wie den zyklischen Übergang von Modell-, Gestaltungs-, Realisierungs- und Routinewissen bei der organisationalen Wissenstransformation (vgl. Pawlowsky 2000). Erst diese Herausforderung, möglichst vollständige Transformationszyklen von individuellem und organisationalem Wissen in Forschungs-/Entwicklungsprojekten zu initiieren und dezidiert zu fördern, ermöglicht die Beobachtung, Analyse und Ausbalancierung von stattfindenden Relationierungen – nicht allein zwischen individuellem und organisationalem Wissen (vgl. Behrmann 2009, 2010), sondern auch zwischen Theorie und Praxis, Erkenntnis und Erfahrung, Reflexivität und Performanz innerhalb eines spezifischen Kontextes (Forschung, Bildungsarbeit) oder auch zwischen verschiedenen Kontexten (Schnittstelle von Forschung und Bildungsarbeit) (vgl. Brödel 2005, Weber 2005, Schäffter 2007, Behrmann/Essl 2010).

Für die Beobachtung, Analyse und Ausbalancierung von Relationierungen im Zuge der intermediären Begleitforschung bzw. an der Schnittstelle zwischen Forschung und Bildungsarbeit kommt es vor allem darauf an, zu bestimmen (Abb. 1),

- welcher Gegenstand im Zyklus der Wissenstransformation gerade im Fokus steht,
- welche Beobachtungsebene beschriftet wird (etwa Beobachtung 1. Ordnung: z.B. Beobachtung der gegenstandsbezogenen Relationierungen von Wissen in/zwischen spezifischen Kontexten; oder Beobachtung 2. Ordnung: z.B. Beobachtung der Beobachtung im Hinblick auf die Konstitution, Methode, Methodologie der relationalen Gegenstandsbestimmung oder der Konstruktion individuellen und organisationalen Wissens im Rahmen eines spezifischen Kontextes oder im Zuge eines relationalen Entwicklungsverhältnisses zwischen verschiedenen gesellschaftlichen Praxen),
- welche Aufgabe und Funktion den Akteuren (z.B. aus Forschung, Bildungspraxis etc.) bei der Gegenstandsbestimmung und -bearbeitung im Zyklus der Wissenstransformation sowie bei der Beobachtung auf unterschiedlichen Ebenen zugeschrieben wird.

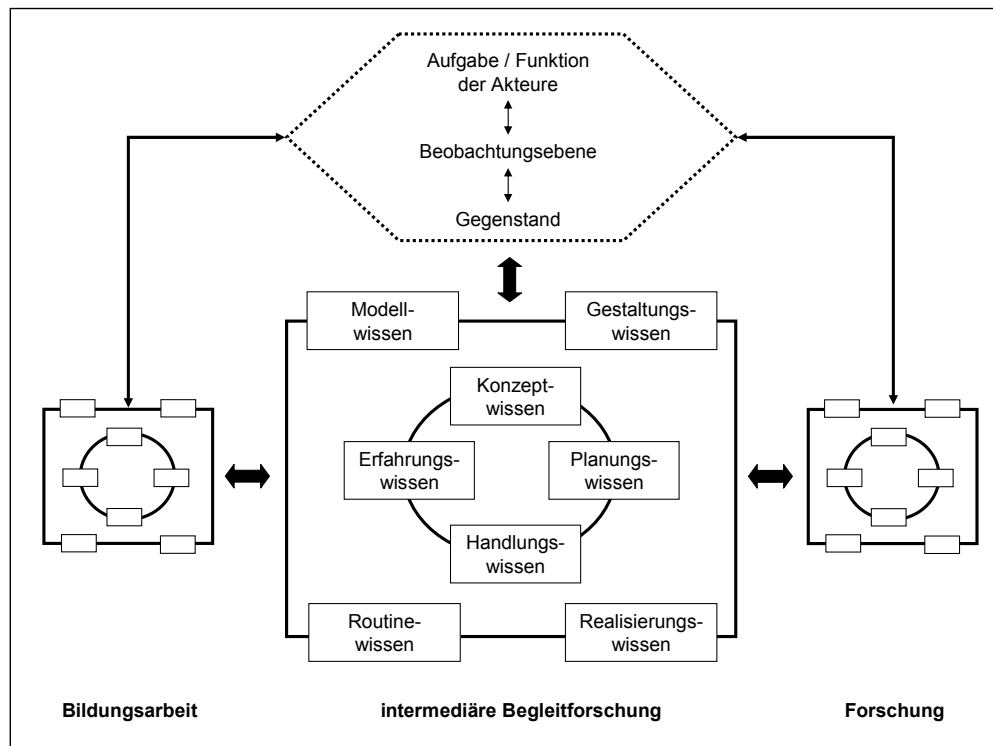


Abb. 1: Strukturierung intermediärer Begleitforschung

5. Schluss/Perspektive

Die hier in Betracht gezogenen und zu würdigenden Arbeiten von Hans Tietgens bringen zum Ausdruck, dass das „Sich-bewegen zwischen den Handlungsebenen unter Betonung auf dem Zwischen ein Kennzeichen der Professionalität“ (Tietgens 1988, S. 43) ist. Dies soll letztlich für sich sprechen und in Anlehnung an die erfolgten Skizzen zur weiteren Arbeit an differenzierten Perspektiven einer intermediären Begleitforschung in der Erwachsenenbildung anregen.

Literatur

- Behrmann, D.: Organisationsentwicklung durch Qualitätsmanagement. In: Zeitschrift für Pädagogik, 54 (2008) 5, S. 650-662
- Behrmann, D.: Vermittlung zwischen Wissen und Erfahrung anhand der Transformation von individuellem und organisationalem Wissen im Zuge der Professionalisierung der Erwachsenenbildung. In: Göhlich, M./Weber, S./Wolff, S. (Hrsg.): Organisation und Erfahrung. Wiesbaden 2009, S. 149-159
- Behrmann, D.: Lernen in der Organisation. In: Heidsieck, C./Petersen, J. (Hrsg.): Organisationslernen im 21. Jahrhundert. Frankfurt am Main u.a. 2010, S. 93-103
- Behrmann, D./Essl, G.: Wirkungen pädagogischer Organisationsberatung. In: Göhlich, M./Weber, S./Seitter, W./Feld, T. (Hrsg.): Organisation und Beratung. Wiesbaden 2010, S. 291-300
- Brödel, R.: Das Verlaufsgespräch als intermediäre Methode der Evaluations- und Begleitforschung. In: Baldauf-Bergmann, K./Küchler, F.v./Weber, C. (Hrsg.): Erwachsenenbildung im Wandel. Baltmannsweiler 2005, S. 103-124
- Geißler, H.: Grundlagen des Organisationslernens. Weinheim 1994
- Gieseke, W.: Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In: Tippelt, R. (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 2. überarb. und aktual. Aufl.. Opladen 1999, S. 418-429

- Helsper, W./Hörster, R./Kade, J.: Ungewissheit im Modernisierungsprozess pädagogischer Felder. In: Helsper, W./Hörster, R./Kade, J. (Hrsg.): Ungewissheit. Pädagogische Felder im Modernisierungsprozess. Weilerswist 2003, S. 7-20
- Ludwig, J.: Entgrenzte Arbeit – begrenzte Erwachsenenbildung? In: REPORT (2004) 1, S. 103-109
- Oelkers, J./Tenorth, H.-E.: Pädagogisches Wissen als Orientierung und als Problem. In: Zeitschrift für Pädagogik, 27 (1991) Beiheft, S. 13-35
- Pawlowsky, P.: Wozu Wissensmanagement? In: Götz, K. (Hrsg.): Wissensmanagement. München/Mering 2000², S. 113-129
- Tietgens, H.: Zur Verschränkung von Fortbildung und Forschung. In: Tietgens, H. u.a. (Hrsg.): Forschung und Fortbildung. Bonn 1987, S. 7-20
- Tietgens, H.: Professionalität für die Erwachsenenbildung. In: Gieseke, W. u.a. (Hrsg.): Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn/Obb. 1988, S. 28-75
- Schäffter, O.: Reflexive Wissenschaft: die Praxis des Kontextwechsels. In: REPORT (1997) 40, S. 33-47
- Schäffter, O.: Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft. Baltmannsweiler 2001
- Schäffter, O.: Erwachsenenpädagogische Institutionenanalyse. In: Heuer, U./Siebers, R. (Hrsg.): Weiterbildung am Beginn des 21. Jahrhunderts. Münster 2007, S. 354-370
- Schatzki, T. R.: Practice Theory. In: Schatzki, T. R./Knorr Cetina, K./Savigny, E. v. (Hrsg.): The Practice Turn in Contemporary Theory. London and New York 2001, S. 1-14
- Sloane, P. F. E.: Berufsbildungsforschung im Kontext von Modellversuchen und ihre Orientierungsleistung für die Praxis. In: Nickolaus, R./Zöllner, A. (Hrsg.): Perspektiven der Berufsbildungsforschung. Bonn 2007, S. 11-60
- Weber, C.: Koproductive Prozesse: Wissensnetzwerke zwischen kontextualisiertem und dekontextualisiertem Wissen. In: Baldauf-Bergmann, K./Küchler, F. v./Weber, C. (Hrsg.): Erwachsenenbildung im Wandel. Baltmannsweiler 2005, S. 125-135
- Werning, R.: Relationalität als Konstruktionsprinzip. In: Horster, D./Jantzen, W. (Hrsg.): Wissenschaftstheorie. Stuttgart 2010, S. 294-299